

Rosa, Lisa

Der Untergang. Unterricht über ein schwieriges Thema

Neue Sammlung 45 (2005) 2, S. 173-197



Quellenangabe/ Reference:

Rosa, Lisa: Der Untergang. Unterricht über ein schwieriges Thema - In: Neue Sammlung 45 (2005) 2, S. 173-197 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25335 - DOI: 10.25656/01:2533

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25335>

<https://doi.org/10.25656/01:2533>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Lisa Rosa

Der Untergang

WIEDERGEFUNDEN

Rolf Bongs

Ein Mann geht durch die Stadt

Karl Schlögel

Königsberg – Hannah Arendts Stadt

Karl Schlögel

An der „porta orientis“

Johannes Bilstein

Auto-Träume

Hartmut von Hentig

Ganztagsschule und mehr

DOKUMENT

Annemarie von der Groeben

Unsere Standards

Ulrich Herrmann

Die nationale Testservice-Agentur IQB

2

45. Jahrgang, Heft 2
April/Mai/Juni 2005

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

berichtet *Lisa Rosa* von der Auseinandersetzung mit dem Film *Der Untergang*, den sie mit ihren Schülerinnen und Schülern auf deren Wunsch hin angesehen und diskutiert hat. Sie gibt einen Einblick in ihre Vorbereitungen, in den gemeinsamen Kinobesuch und die anschließenden Gespräche und entwickelt ein Verständnis vom Lernen, das die eigenen Fragen der Schüler und Lehrer zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Nachdenkens im Unterricht, aber auch im Fachkolloquium macht. „Worüber die Schüler sich in den Gesprächen verständigt haben, war ihr Erleben, ihre Beunruhigung, ihre Suche nach einer für die nächste Zeit brauchbaren Haltung.“

Der Untergang

S. 173

drucken wir zum Gedenken an das Kriegsende vor sechzig Jahren in der Rubrik WIEDERGEFUNDEN das Portrait, das der Düsseldorfer Schriftsteller *Rolf Bongs* im Jahr 1945 nach der Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft von seiner Heimatstadt und den Menschen dort gezeichnet hat. So kommt er seiner vorrangigsten Aufgabe als Zeitgenosse nach: „Sehen und bezeugen.“

Ein Mann geht durch die Stadt

S. 199

schließt sich dem ein anderes Städtebild an, in dem *Karl Schlögel* im heutigen Kaliningrad nach Spuren der „unsichtbaren Stadt“ Königsberg sucht und mit den „Besuchern Kaliningrads, die aus Königsberg kommen [und] Zielpunkte ansteuern, die es gibt, obwohl sie nicht mehr existieren“ versucht, dem *horror vacui* zu begegnen. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung stelle sich jedoch auch für die heutigen Bewohner der Stadt: „Königsberg/Kaliningrad ist der zugespitzte Punkt, an dem sich erweist, ob eine Nation mit ihrer Geschichte, mit sich selbst ins Reine gekommen ist und die Kraft besitzt, aus der Anerkennung des Verlustes etwas zu machen.“

Königsberg – Hannah Arendts Stadt

S. 205

drucken wir die von *Karl Schlögel* anlässlich der Verleihung des Sigmund-Freud-Preises für wissenschaftliche Prosa gehaltene Rede, in der er seinen „Orient“ als den osteuropäischen Raum beschreibt, „der in der Epoche der Welt- und Bürgerkriege, der Krisen und Revolutionen verschwunden war“ und dessen *porta orientis* das geteilte Berlin oder das Prag der frühen sechziger Jahre gewesen seien. Die Aufgabe, der er seine Arbeit widmet, sieht er darin, dieses fremd gewordene Europa unserem Gesichtskreis zurückzugewinnen und „eine Sprache zu finden für einen geschichtlichen Erfahrungsraum, auf den wir bisher nur ungenügend eingestellt waren und in dem Träume wie Alpträume verborgen sind“.

An der „porta orientis“

S. 215

greift *Johannes Bilstein* den „alten Traum der Menschen“ auf, „dass man etwas selber und alleine mache“, und fragt nach früheren und heutigen Realisationen dieses Traums vom *auto*: vom Automobil über die Idee von der menschlichen Autonomie gegenüber einem allmächtigen Schöpfergott bis hin zum „Hilf mir, es selbst zu tun“ der Pädagogik und der Rede vom autonomen „Haus des Lernens“. Er gibt jedoch zu bedenken, dass in dieser Perspektive Traditionen und Seinsweisen aus dem Blick geraten, die den Akzent „eher auf Verschmelzung als auf Abgrenzung, eher auf das Ineinander als das Gegeneinander“ legen: „Oft ohne es zu merken verzichten wir auf die langsame und hingebungsvolle Lust des Gewiegt-Werdens.“

Auto-Träume

S. 221

trägt *Hartmut von Hentig* aus eigenem Wissen und eigener Erfahrung und aus literarischen Zeugnissen zusammen, was Internate, insbesondere die Landerziehungsheime organisatorisch, vor allem jedoch was sie pädagogisch von einander und von anderen Ganztagschulen unterscheidet. Jene seien „in erster Linie ein anderer Weg von der Kindheit durch die Pubertät zum Erwachsenenleben“, sie lösten das „Problem von Anpassung und Emanzipation, das wir Pubertät nennen“, anders als andere Einrichtungen: durch Verschärfung.

Ganztagschule und mehr

S. 237

drucken wir als DOKUMENT eine Sammlung von Standards „für eine gute Schule“, die sich als Korrektiv zum gegenwärtigen Trend versteht, „die Qualität von Schulen allein an den Ergebnissen zentraler fachlicher Tests zu messen“. *Anne-Marie von der Groeben* und ihre Mitautoren wollen ihre Standards als „denen für fachliches Lernen vor- und übergeordnet“ verstanden wissen und plädieren für andere Formen und Verfahren der Evaluation, denn „Schulqualität entscheidet sich an Prozessen, die in ihrem notwendig sehr komplexen Kontext durch zentrale Wissensprüfungen nicht sichtbar gemacht werden können.“

Unsere Standards

S. 253

nimmt *Ulrich Herrmann* eine Rede des Leiters des von der KMK gegründeten Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Olaf Köller, zum Anlass, auf die eigentliche Aufgabe des Instituts aufmerksam zu machen, dem es nicht um Qualitätsentwicklung, sondern um „Leistungskontrolle in den öffentlichen staatlichen allgemeinbildenden Schulen“ gehe. Er bemängelt die Ferne der diskutierten Vorgaben vom Berufsalltag der Lehrer, den problematischen Empirie-Begriff und die „enge Fokussierung auf Tests“. Wichtiger sei es zu fragen, worin sich eine gute Schule von anderen unterscheidet: „durch gute Anleitung zum Selberlernen, durch das Schulleben, durch Freude am Gelingen, durch die Gewissheit der Selbstwirksamkeit“.

Die nationale Testservice-Agentur IQB

S. 299

Autoren

S. 307

Der Untergang

Unterricht über ein schwieriges Thema

Von Lisa Rosa

Das Problem

Die Schüler meiner zehnten Klasse fragten mich, ob ich mit ihnen zusammen den Film *Der Untergang* ansehen wolle. Fast die Hälfte von ihnen hatte den Film schon gesehen, ich hingegen kannte ihn nicht. Ich hatte einige Rezensionen über den Film gelesen und danach kein Bedürfnis mehr, ihn mir anzuschauen. Auch wäre ich nicht auf die Idee gekommen, den Schülern diesen Film anzubieten.

Beim Gespräch darüber, ob der Vorschlag angenommen werden solle, fragte ein Schüler misstrauisch: „Müssen wir dabei auch etwas lernen?“ Der Schüler meinte offensichtlich: „Schau mit uns den Film an, den wir schon kennen, denn wir wollen, dass du dieses Erlebnis mit uns teilst.“ Und gleichzeitig war es ein Angebot: „Wir zeigen dir einen Film und sind neugierig darauf, wie du ihn findest!“ Gemeint war aber ganz sicher nicht: „Mach mit uns Unterricht über den Nationalsozialismus.“ Und erst Recht nicht: „Erkläre uns, wie wir den Film zu bewerten haben!“ Und auch nicht: „Wir wollen Medienkompetenz lernen am Beispiel des Films.“

Die Schüler waren sehr erleichtert, als sie zunächst erfuhren, dass sie „nichts zu lernen“ hätten. Die Folge dieser für sie offenbar ungewöhnlichen Antwort war, dass wir den Rest der Stunde mit der Frage verbrachten: „Was bedeutet eigentlich Lernen in der Schule? – Gibt es denn noch ein anderes Lernen?“

Erstaunt waren die Schüler dann trotzdem wieder, als ich eine Vormittagsvorstellung nur für uns organisierte: „Wie, statt Unterricht?“, fragten sie. Das Geld für den Filmbesuch war rasch und vollständig eingesammelt und lag zu Beginn der nächsten Stunde in einem Umschlag auf dem Lehrertisch.

Bei der Reflexion dieser Stunde wurde mir klar:

1. Die Schüler wollen den Film gemeinsam sehen, obwohl sie ihn schon kennen.
2. Sie wollen einen Film zum Nationalsozialismus sehen, obwohl der Unterricht zu diesem Thema schon längst vorbei ist.
3. Sie wollen den Film mit mir sehen, weil sie mit mir als ihrer Geschichtslehrerin darüber sprechen wollen.
4. Sie wollen aber keinen weiteren Unterricht über Nationalsozialismus.

Zugespitzt:

1. Die Schüler wollen sich mit dem Nationalsozialismus beschäftigen – aber sie wollen nicht „lernen“.
2. Die Schüler wollen dabei meine Hilfe – aber sie wollen keinen Unterricht.

Diese Widersprüche in den Botschaften der Schüler waren mir zunächst unverständlich. Die Verständnisprobleme waren Anlass, mir über die folgenden Punkte Klarheit zu verschaffen.

„Die Schüler sind überfüttert!“ – „Die Schüler wissen zu wenig!“

Zwei anscheinend gegensätzliche Auffassungen darüber, wie es um die „Vergangenheitsbewältigung“ im deutschen Geschichtsunterricht steht, haben abwechselnd Konjunktur: Die Schüler seien seit den Tagen der Achtundsechziger überfüttert mit Unterricht zum Nationalsozialismus und wollten darum nichts mehr davon wissen, so lautet die eine These. Die andere: die Schüler wüssten viel zu wenig darüber, und das sei die Ursache für die zunehmende Attraktivität der Neonazis. Diese These taucht immer dann auf, wenn die Politiker bestürzt den Zuwachs an ausländerfeindlichen Überfällen, antisemitischen Attacken und die Zunahme an Wählerstimmen für rechtsradikale Parteien feststellen müssen.

Laut Lehrplan, der an einem chronologischen Geschichtsunterricht orientiert ist, wird der Nationalsozialismus in der 9. Klasse behandelt, und zwar in der Regel ein Halbjahr lang. Aber ebenso, wie man selbst niemals mit der Ungeheuerlichkeit des Zivilisationsbruchs der Deutschen im 20. Jahrhundert fertig wird, ebenso wie die deutsche Gesellschaft diesen Gegenstand immer wieder neu und in jeweils neuem Geschichtsbild auf der Tagesordnung hat, scheint das Thema auch im Unterricht niemals fertig behandelt zu sein.

Die Unwillensäußerung: „Schon wieder Unterricht zum Thema Judenverfolgung!“, hört man jedenfalls von Schülern häufig. Im Deutschunterricht, im Religionsunterricht, im Geschichtsunterricht und bei Gedenkveranstaltungen der Schule, dazu bei Autorenlesungen und Einladungen von Zeitzeugen oder bei einem Besuch in einer KZ-Gedenkstätte – das Thema ist in der Schule tatsächlich häufig präsent.

Warum kommen die Schüler aber dann mit diesem Film nicht alleine zurecht und suchen Unterstützung? Haben sie immer noch nicht genug darüber gelernt? Was motiviert sie? Wenn sie zu wenig wissen, warum wollen sie dann keinen Unterricht?

Mir wird immer deutlicher: Das Problem ist nicht zu klären mit einer Entscheidung darüber, ob mehr oder weniger Inhalte vermittelt werden, mehr oder weniger Unterricht stattfinden soll. Es ist keine Frage der Quantität. Mir drängt sich die Schlussfolgerung auf: Der Unterricht muss anders sein als der, der bisher stattgefunden hat. Anders kann heißen: inhaltlich etwas anderes. Also andere Inhalte oder Aspekte. Anders kann aber auch heißen: auf andere Art und Weise.

Lernen und Lehren

Im Gespräch machten mir die Schüler mehr oder weniger explizit klar: Lernen heißt für sie in der Regel, die Fragen des Lehrers richtig beantworten können, die er zum Stoff stellt. Damit sind hier nicht die Fragen gemeint, die der Lehrer im Anschluss an eine Unterrichtseinheit vorlegt, um die Schüler zu prüfen. Gemeint sind die Fragen, die wir als Lehrer anstelle der Schüler aufwerfen: um einen Text zu erschließen, um einen Film oder ein Bild zu interpretieren. Aber auch die Fragen, von deren Existenz die Schüler gar nichts wissen: die didaktischen Fragen

nämlich, die wir uns (vielleicht) gestellt haben bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien, die wir für die Schüler getroffen haben – anstelle der Schüler. Offensichtlich heißt die vorherrschende Unterrichtsrealität nicht: Die Schüler stellen ihre Fragen, die dann durch den Unterricht beantwortet werden.

Trauen wir Lehrer den Schülern das Fragen nicht zu? Oder vermuten wir, sie stellten die falschen Fragen, würden wir sie selbst fragen lassen? Wie kommt es, dass wir glauben, wir müssten den Schülern das richtige Fragen erst beibringen? Kommt der Mensch nicht als Frager auf die Welt? Haben wir den Schülern in Erziehung und Unterricht das selbständige Fragen abgewöhnt – verboten? Sollen sie stattdessen immer nur unsere Fragen beantworten? Lernen sie etwa darum nicht gerne, weil es nicht ihre eigenen Fragen sind, die dabei beantwortet werden sollen?

Wenn es so ist, dann wundert es mich nicht mehr, wenn die Schüler oft keinen persönlichen Sinn mit dem Lernen verbinden. Dann wundert mich auch nicht, dass die Ergebnisse oft mager ausfallen. Es wundert mich dann eher, dass überhaupt noch so viel vom Unterrichtsstoff hängenbleibt.

Es scheint, die Schüler müssen ihren eigenen Sinn im Lernen finden. Ihr persönlicher Sinn besteht in der Klärung ihrer eigenen Fragen. Die aber werden von dem Unterrichtsstoff, der aus den Fragen des Lehrers entstanden ist, verdeckt, oder er verfehlt sie.

Welche Rolle hatten die Schüler mir in ihrem Wunsch zugedacht? Ich sollte nicht „Unterricht machen“ – was heißt das aber? Ich sollte mir nicht ihre Gedanken machen. Keine Vorab-Erklärungen, keine Zusatz-Materialien, keine Arbeitsbögen mit Hintergrundwissen eingeben und erarbeiten. Keinen Stoff liefern. Was aber dann? Ich sollte einfach dabei sein und mit ihnen zusammen den Film sehen. Und anschließend mit ihnen darüber sprechen.

Also: Kein Unterricht, stattdessen Kommunikation?

Planung und Vorbereitung

Wenn ich aber kommunizieren statt unterrichten sollte, brauchte ich mir nicht den Kopf über die möglichen Gefühle, Gedanken und Einstellungen der Schüler zu zerbrechen und darüber, welche davon sie haben oder nicht haben sollten. Stattdessen musste ich mir Gedanken über mich und meinen Bezug zum Gegenstand machen.

Seit 35 Jahren habe ich mich fast ununterbrochen mit der Geschichte des Nationalsozialismus beschäftigt, ich hatte außerdem Rezensionen über den Film gelesen und hatte Berichte von Freunden über ihre Eindrücke vom *Untergang*. Trotzdem musste ich noch etwas klären: meinen eigenen Standort in der aktuellen deutschen Selbstverständigungs-Debatte. Und ich musste klären, warum ich bisher vermieden hatte, den Film zu sehen. Ich musste mir eingestehen, dass ich Angst vor dem Film hatte.

Wichtig war für mich also, dass ich *meine* Fragen und emotionalen Probleme soweit wie möglich vorweg klären musste. Denn ich hatte Angst vor *meinen*

Reaktionen auf den *Film*. Ich hatte keine Angst vor Schülerfragen, egal, welche da kommen würden. Denn dass ich gut genug über den Nationalsozialismus Bescheid weiß, um Sachfragen zu beantworten, war mir klar. Probleme mit Schülerfragen konnte ich darum nur haben, wenn ihre Haltungen mich emotional umhauen würden, ich meine Contenance verlieren und die Fragen bewerten und abwerten könnte, also mich am Ende noch gegen die Schüler zur Wehr setzen würde! Die beste Vorbereitung darauf, dass das nicht geschehen würde, schien mir, dass ich meine emotionalen Reaktionen zum Film und zur Debatte im Griff hätte. Deswegen las ich weitere Rezensionen, Interviews und Stellungnahmen, um mein Bild von der Debatte zu vervollständigen. Und ich las Fests *Untergang*. Danach legte sich meine Beunruhigung. Ich entschied, das Gespräch mit den Schülern nicht unmittelbar im Anschluss an den Kinobesuch, sondern erst zwei Tage später in der nächsten Geschichtsstunde stattfinden zu lassen. So würde ich Zeit haben, in Ruhe meine eigenen Reaktionen auf den Film zu protokollieren. Entscheiden musste ich außerdem, wie ich den Schülern im anschließenden Gespräch begegnen würde. Dazu hatte ich ein Vorbild: eine befreundete Jüdin, Überlebende der Schoah, die sich immer wieder in Schulklassen – auch vor Jahren in meinen – zum Gespräch eingefunden hatte. Sie hatte mich damit verblüfft und beeindruckt, dass sie völlig gelassen und geduldig alle Schülerfragen gleich behandelt und freundlich beantwortet hatte. Auch die Fragen, auf die ich damals empört reagiert hätte. Diese Gelassenheit wollte ich mir zum Vorbild nehmen. Ich würde keine Fragen und keinen Standpunkt zurückweisen, nur meine eigenen zum Austausch anbieten. Meine Vermutung war: Die Schüler würden andere – ihre – Fragen und Auffassungen vorbringen, die, die im Unterricht bisher keinen Platz gefunden hatten. Auf die würde es mir besonders ankommen.

In der Geschichtsstunde vor dem Filmbesuch bat ich die Schüler außerdem um Aufklärung: Diejenigen, die den Film schon kannten, sollten mitteilen, warum sie ihn noch einmal sehen wollten. Diejenigen, die den Film noch nicht kannten, sollten formulieren, was sie vom Film erwarteten. Die Filmkenner sollten nichts über den Film verraten.

Die Filmkenner äußerten fast durchweg, dass sie den Film noch einmal in einem anderen Zusammenhang sehen wollten: nicht für sich alleine, wie sie das bei ihrem ersten Kinobesuch getan hatten, sondern in Begleitung. Und vor allem: Sie wollten dringend über das sprechen, was sie gesehen hatten. Dabei kamen erstaunlich unterschiedliche Motive zum Vorschein: Ein Schüler erklärte, er habe den Film beim ersten Mal nur mechanisch gesehen und wäre nur in der Lage gewesen, die Handlung selbst zu verfolgen und die Personen zu identifizieren. Jetzt wolle er den Film emotional auf sich wirken lassen. Ein anderer meinte genau umgekehrt: Er sei emotional so erschüttert gewesen, dass er die Details der Filmerzählung nicht alle hatte verstehen können. Jetzt wollte er sich dem Verstehen der Filmhandlung widmen.

Die Schüler, die den Film noch nicht kannten, sagten teilweise, sie hätten viel über den Film gehört und würden sich alleine nicht hineintrauen. Teilweise äußerten sie die Erwartung, über bestimmte Fragen zum Nationalsozialismus aufgeklärt zu werden, vor allem die, warum die Deutschen von Hitler so fasziniert gewesen sei-

en. Sie wollten Aufschluss finden über die Gründe, warum die Deutschen Gefolgsleute des Führers geworden waren. Dass diese Erwartungen enttäuscht werden würden, verriet den anderen nicht.

Die öffentliche Debatte: Rezensionen

Um die Bedeutung des Films verstehen zu können, wollte ich herausfinden, welches die Hauptaspekte seiner Rezeption sind. Worum geht es bei der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem *Untergang*?

Die Rezensionslandschaft hat eine Vielzahl an Perspektiven, Argumenten und Urteilen über den Film zu bieten und spiegelt damit die verschiedenen Auffassungen wider, die in der deutschen Öffentlichkeit ohnehin über die Bedeutung der NS-Vergangenheit existieren, und vor allem führt sie die unterschiedlichen emotionalen Konsequenzen vor, die von den Nachgeborenen gezogen werden. Dieser Pluralismus bedeutet allerdings nicht, dass die verschiedenen Auffassungen quantitativ gleichmäßig verteilt wären.

Von der *FAZ*, die mit Frank Schirrmacher und Ian Kershaw den *Untergang* emphatisch bejubelt und zum „Meisterwerk“ bzw. zur „meisterhaften Rekonstruktion“ erklärt, reicht die Bandbreite über eher unaufgeregte, gleichwohl distanzierte und differenzierende Bewertungen in der *NZZ* und in Beiträgen der *ZEIT* (Jens Jessen) bis hin zu kritischen und ablehnenden Urteilen in der *ZEIT* (Georg Seesslen, Wim Wenders), in der *FR* (Harald Welzer) und in *KONKRET*, deren Kritik zusammengefasst vor allem die im Film gefundene „Umcodierung der deutschen Erinnerungskultur“ (Harald Welzer) betrifft und im Film die Verweigerung sieht, „den Untergang des Faschismus als eine Befreiung zu sehen“ (Georg Seesslen). Auch die *WELT* hat eine solche Umcodierung, einen „Perspektivenwechsel“ ausgemacht, den sie allerdings begrüßt als ein „Zeichen der Emanzipation“, in der die „Leidensgeschichte“ der Deutschen „erinnert und der politischen Instrumentalisierung entrissen“ wird.¹ Die Beiträge für *Spiegel.de* und *TELEPOLIS* halten den *Untergang* für einen „letztlich überflüssigen Film“, einen „unterkühlte[n] Film“, der „keine Geschichte erzählt“, denn für die „banale Erkenntnis, dass das Böse im Menschlichen existiert“, hätte es dieses Films nicht bedurft.

Wichtig war für mich auch die Sammlung der Online-Rezensionen von Nicht-journalisten, interessanterweise sind die Autoren zumeist Schüler. Denn auch hier findet eine Rückmeldung des Publikums statt, auch das ist „Debatte“. Gerade weil es Schülerstatements sind, konnte ich hier vorweg schon Reaktionen finden, die vielleicht auch meine eigenen Schüler äußern würden. Diese Annahme wurde zum Teil auch bestätigt, nämlich da, wo es sich um die Erstkommentare meiner Schüler zum Film selbst handelte. In der Kommunikation mit meinen Schülern ergab sich dann aber eine neue Ebene der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Diese resultierte aus der Kommunikation der Statements in der Gruppe und mit mir. Hierzu die Dokumentation und Auswertung der Gespräche weiter unten.

¹ Zitiert nach Dietrich Kuhlbrod: Die Wiederkehr, S. 41, Material.

Für repräsentativ halte ich drei Rezensionen:

1. *Frank Schirrmacher, der Feuilletonchef der FAZ*

Seine Hauptthese: Hitler sei durch die bildliche Darstellung als Mensch „kontrollierbar“ gemacht worden: „zum ersten Mal ist es möglich, Hitler in einen Kontext zu stellen, den er uns nicht postum vorschreibt“. Es sei „Wahnsinn“, findet Schirrmacher, zu sehen, dass Hitler seine Frau auf den Mund küsst. „Jedenfalls ragen die Überreste des Adolf Hitler durch alle Geschichtsnebel und die Wolken der Vergangenheit in unsere Zeit hinein, überragen uns und unsere eigene Lebenszeit wie nichts anderes.“

Man erfährt viel über den Rezensenten, für den Hitler bislang die Gespenstfigur des unheimlich Bösen war. In dieser Sichtweise werden das Grauen und die Schuld- und Scham-Gefühle samt ihrer Abwehr eingefangen und festgehalten wie in einem Zauberbann – dabei sind sie unmöglich zu bearbeiten. Dafür verliert sich dann auch jegliche rationale Erkenntnis im Geschichtsnebel.

2. *Harald Welzer, Soziologe, Experte zum Thema Verarbeitungsdiskurs, in der FR*

Er stellt den Film in den Kontext der gegenwärtigen „medialen Geschichtsdidaktik von Guido Knopp über Günter Grass bis Jörg Friedrich“ und sieht ihn damit im gleichen Paradigmenwechsel der Erinnerungskultur wie *DIE WELT*. Allerdings mit gegensätzlicher Bewertung: Der Untergang sei insofern ein

„paradigmatischer Film, weil er nur das Ende erzählt. Wenn nämlich nur das Ende des ‚dritten Reiches‘ erzählt wird und die Vorgeschichte des Untergangs, der Vertreibung, des Bombenkriegs nicht weiter von Interesse ist, rückt ‚das Menschliche‘ der Akteure plötzlich in den Vordergrund – und nicht mehr das, was sie getan haben.“

„Zweierlei Untergang“ – so sein Fazit. Er lehnt sich damit an ein Wort Saul Friedländers an, der nach Jahrzehnten des Dialogs den Befund von „zweierlei Erinnerung“ erhoben hat: Es gibt keine gemeinsame Erinnerung von Tätern und Opfern beziehungsweise deren Nachfahren.

3. *Wim Wenders, Filmregisseur, in der ZEIT*

Diese Rezension unterscheidet sich von allen anderen zunächst schon durch ihre Darstellungsform: Sind die anderen in der herkömmlichen Art von Analyse des Medienereignisses mit abschließender Beurteilung angelegt, geht Wenders von sich selbst und seinen persönlichen Empfindungen aus (dies tut Schirrmacher genauso, allerdings erhebt er die seinen in den Rang von Kollektiv-Empfindungen). Wenders' Rezension ist das Ergebnis einer Introspektion vor, während, nach dem und beim wiederholten Filmerleben. Zunächst erfasst ihn ein „tiefes Erschrecken“ über die „Verharmlosung“, wie er meint. Er beschreibt seine Gefühle des „Unbehagens“, die er mit sich herumträgt, um anschließend den Film in dem Bemühen, seinem Unbehagen auf den Grund zu kommen, ein zweites Mal zu sehen. Und hier gelingt es ihm, etwas zu sehen, was keinem anderen aufgefallen war: Alle Morde und Selbstmorde werden gezeigt – nur nicht die Hitlers und seiner Frau. Alle Toten werden gezeigt, nur nicht Herr und Frau Hitler als Tote.

Wenders nennt diese Tatsache „den schlimmsten Schnitzer, den dieser Film macht“.

„So wie Hitler sich abwendet, wenn seine Schäferhündin Blondie stirbt, so wendet sich der Film ab, wenn der Führer stirbt. [...] Warum auf einmal dieses dezente Nichtzeigen, warum die plötzliche Prüderie? Warum, verflucht nochmal! Warum nicht zeigen, dass dieses Schwein endlich tot ist?“ Der letzte Führerbefehl hatte gelautet: Mit Benzin übergießen und verbrennen, „damit die Russen meine Leiche nicht zur Schau stellen können!“ ... „Und was tut der Film? Er führt Hitlers Befehl tatsächlich aus!“

Wenders macht hier deutlich, dass der Film in dieser absurden Pietät den letzten Wunsch des Führers respektiert und damit dem Zuschauer einen ebensolchen Respekt nahelegt. Die uneingeschränkte emotionale Verurteilung Hitlers wird so durch den Film verhindert. Wenders zweiter wichtiger Kritikpunkt, der Film habe keine Haltung, keinen Standpunkt, er überlasse „dem Zuschauer die Haltung, die er selbst nicht hat“, trifft zumindest für diese Filmsequenz nicht zu.

Wenders Herangehensweise an den Gegenstand scheint mir, abgesehen von seiner inhaltlichen Kritik, vor allem insofern produktiv zu sein: Erst kommt das Erleben, das Empfinden des eigenen Bezugs zum Gegenstand, dann kommen die Fragen, das Bedürfnis herauszufinden, warum man so empfunden hat. Das ist der Sinn der analytischen Arbeit. Mir erscheint diese Vorgehensweise logisch und auch am besten geeignet für die Schüler und mich, auf diesen Film zuzugehen.

Unterrichtsmaterialien zum Film und Stellungnahmen zum Einsatz des Films im Unterricht

Damit war ich mit meinen Fragen auf der Ebene der Umsetzung angelangt. Zu prüfen war: Wie spiegelt sich die Debatte um den Film in Materialien für den Schulunterricht wider? Wie kommt die „äußere Realität“ in die Schulwirklichkeit, in den Unterricht? Welche Herangehensweise an den schwierigen Gegenstand empfehlen Didaktiker, Psychologen, die Schulaufsicht? Hatte ich hier konkrete Hilfe zu erwarten?

Unterrichtsmaterial

Das von *Constantin Film* in Auftrag gegebene „Filmheft“ mit *Materialien für den Unterricht* behauptet im Vorwort, im Film entstehe „wie im Zeitraffer [...] in der Zuspitzung der historischen Ereignisse das dramatische Spiegelbild der zwölfjährigen Diktatur Hitlers, die weder Vernunft noch Mitleid noch Verantwortung kannte.“ Und: „Für den Zuschauer/in [sic!] bleibt die Aufgabe, sich mit dieser traumatischen Zeit auseinanderzusetzen und eigene Schlussfolgerungen über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu ziehen.“

Von Unterrichtsmaterialien würde ich demzufolge erwarten, dass sie das im Film nicht Gezeigte – also etwa die Inmachtsetzung Hitlers, seine Reden und Auszüge aus *Mein Kampf*, den Völkermord, die „Arisierung“, den Vernichtungskrieg im Osten, die Taten von Goebbels und Himmler, eben den ganzen fehlenden Hintergrund – ergänzend nachliefern, damit der Zuschauer Schlussfolgerungen ziehen

kann. Denn die Filmautoren müssen die Kenntnis des nicht Gezeigten für sinnvolle Schlussfolgerungen wohl voraussetzen, wollen sie nicht behaupten, das Material, das der Film liefert, reiche aus zur Beurteilung der „traumatischen Zeit“. Andernfalls würden sie nämlich implizit behaupten, das Traumatische bestehe ausschließlich im Untergang dieser Zeit.

Eine wirkliche Materialergänzung bietet dieses Heft jedoch nicht. Die *Materialien für den Unterricht* formulieren eine lange Liste großartiger Lernziele (z. B. „Historische Erkenntnisse über die Ideologie des Nationalsozialismus gewinnen“, „Umgang mit unterschiedlichen historische [sic!] Quellen und ihre [sic!] jeweils angemessene Auswertungsmethode“), erläutern Methoden wie Mindmapping, Interview, Filmanalyse, Oral History, Hearing usw. und formulieren die berühmten Leitfragen an die Schüler. Diese Fragen kreisen zumeist um den Inhalt des Films. Informationen, die über den unmittelbaren Filminhalt hinausgehen, gibt es im Heft nicht. Den Schülern wird aufgetragen, sie sich anderswo selbst zu holen, genannt „Recherehaufträge“. Aber selbst hier fehlt ein Auftrag, der Hinweise auf die Verbrechen des Nationalsozialismus geben könnte: Die Schüler sollen nur zu äußeren Daten des Zweiten Weltkriegs Informationen sammeln, nicht aber zur Kriegführung, außerdem zu den Biografien der Filmfiguren, was deren Taten nicht notwendigerweise einschließt. Die gesamte zweite Hälfte des Heftes bezieht sich ausschließlich auf den Film als Medium und gibt Hinweise und Beispiele für Methoden der Filmanalyse (Szenenprotokoll, Filmprotokoll, gerahmtes Erzählen, Kameraeinstellung und -perspektive, Filmtone, Raum). Der Film erscheint hier nur noch als Beispiel für formale Medienkompetenz. Und: Der Film soll verstanden werden – nicht die historische Realität, deren Abbild er sein will. Zusammengefasst: Das Unterrichtsmaterial ist inhaltslos. Es besteht nahezu ausschließlich aus Anregungen zur Methodenkompetenz. Der Gegenstand, über den der Zuschauer und Schüler angeblich Schlussfolgerungen ziehen soll, die „traumatische Zeit“, erscheint nur in der engen Dimension, in der Perspektive, in der er auch im Film abgebildet wird. Ist im Film selbst der Tatbestand der Reduktion noch erkennbar, so verschwindet er im Unterrichtsmaterial vollkommen in der Illusion, man habe durch die Arbeit am Material alles aufgeklärt.

Das Filmheft habe „Werkstattcharakter“, erklären die Herausgeber im Vorwort. Genauso ist es! Es bietet Werkzeuge. Leider gibt es kein Material in der Werkstatt, um mit den Werkzeugen etwas Sinnvolles anzufangen.

Das Filmheft ist „gedacht für die 10. bis 13. Jahrgangsstufe“. Der Film ist freigegeben ab 12, also etwa für 7.-Klässler. Begleitendes Material für Klasse 7 bis 9 gibt es nicht.

„*Focus macht Schule*“ bietet das „Film-Ereignis *Der Untergang*“ im „Projekt Medienkompetenz“ als „Baustein Nr. 13“ an. Zum Herunterladen gibt es Informationen über die Textsorte Rezension, Anregungen dazu, eine eigene Filmrezension zu schreiben und Leitfragen zu einer Rezension von Harald Pauli, zu einem Essay von Fest sowie zum Focus-Interview mit Bruno Ganz. Die Fragen beziehen sich auf Bruno Ganz, Traudl Junge und Joachim Fest. Das eigentliche Arbeitsmaterial, also die genannten Focustexte, kann man nicht herunterladen, man muss das *Focus*-Heft Nr. 37 kaufen.

Lehrer-online bietet „Links und Tipps zum Film“ an. Der Autor, Gerd W. Hochschoerf, Gymnasiallehrer und Systemadministrator, fragt: „Welchen Stellenwert haben Adolf Hitler und der Nationalsozialismus in der Geschichtskultur der Bundesrepublik Deutschland? Gelingt dem Film die Auseinandersetzung mit Führerkult und NS-Terror? Wird Hitler gar zu menschlich dargestellt?“ Er empfiehlt: „Eine Einordnung in den historischen Kontext und eine ausführliche Filmanalyse sind im Anschluss [an den Filmbesuch] nötig.“ Eine kleine Linksammlung, ergänzt durch wenige Buchempfehlungen zum Film, zur Filmanalyse und zum historischen Hintergrund, schließen sich an. Hier endlich kommt das Thema Holocaust mit den Websites <http://www.schoa.de> und <http://fcit.coedu.usf.edu/holocaust/default.htm> (englisch) in den Blick. Hilfreich sind die Links zur Filmanalyse.

Bei *School-Scout.de* kann man Material für eine Ultrakurz-Vorbereitung zur Auswertung des Films kaufen, die dem Lehrer die selbständige Aneignung der Realität und die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vollständig erspart. Das Material bietet vorab eine Kurzerläuterung zur „PMS“-Methode, einer von School-Scout „entwickelten“ neuen Methode, „wie man Internet-Informationen so verdichten und systematisieren kann, dass sich daraus die grundlegenden Informationen und zentralen Untersuchungsaspekte herauskristallisieren“. Die Abkürzung PMS steht dabei für Puzzle, Mosaik und Systematisierung.

Der Stellenwert des Films und der von ihm ausgelösten Debatte wird anfangs noch so bestimmt: „Es gibt Momente, in denen sich möglicherweise in einem Buch, einem Theaterstück oder eben auch einem Film eine Veränderung im kulturellen, vielleicht sogar politischen Selbstverständnis eines Volkes manifestiert.“ Die PMS-Methode, deren Anwendung dem Lehrer und den Schülern von School-Scout.de für 5 Euro abgenommen wurde, fördert folgendes Material zutage: Ein zweiseitiger Arbeitsbogen mit Kurzausschnitten aus 5 Materialien aus dem Netz, deren URL-Adressen zwar angegeben sind, aber weder Autoren noch Textsorten (Interview, Rezension?). Als Quellen werden angeführt: „eine Presseinformation“, der NDR, „Eichinger und Corinna Harfouch“. Ein Textschnipsel trägt die Überschrift *Die Engländer und Eichingers Film*, ein anderer *Kritik am Mitleidsansatz*. Für die richtige Beantwortung der Fragen, die auf dem Arbeitsbogen an die Schüler gestellt werden, gibt es für den Lehrer einen Lösungsbogen und ein Tafelbild.

Der Wandel im „Selbstverständnis eines Volkes“ – abzuhandeln in einer Unterrichtsstunde?

Kein anderes Unterrichtsmaterial offenbart derart deutlich wie dieses die Tendenz, die Lehrerrolle neu zu definieren als Vermittler industriell vorgefertigter Denkresultate, die im modernen Unterricht mit modernen Methoden dem Schüler implantiert werden, dabei aber den Anschein erwecken, die Schüler hätten sie selbständig erarbeitet. Und schlimmer noch: Die Denkresultate werden nicht als das erkannt, was sie sind – Ergebnisse einer zufälligen Informationsauswahl anderer – sondern werden ausdrücklich benannt als „die grundlegenden Informationen und zentralen Untersuchungsaspekte“.

Auch vom *Cornelsen-Verlag* kann man Material zur Auswertung des Films kaufen. Im „Aktualitätendienst Geschichte“ eine Seite Linksammlung, darin neben der offiziellen Filmwebsite der Filmgesellschaft einige Rezensionen, von denen man Titel und Autor erst erfährt, wenn man die jeweilige Website aufsucht. Die wichtigen Rezensionen mit den Hauptaspekten der kritischen Debatte fehlen. Demgegenüber nehmen die Links mit Schauspielerinterviews einen zu großen Raum ein. Sollen die Schauspieler, weil sie uns in ihrem Filmdrama den „Untergang“ vorgespielt haben, nun deswegen auch die historischen Zusammenhänge erklären? Die Linksammlung erscheint willkürlich und mager.

Als Material gibt es außerdem Arbeitsblätter für die Schüler nebst Lösungsblättern für den Lehrer: In der Hauptsache Standfotos aus dem Film und ausgewählte Filmdialoge, die nach Anleitung zu interpretieren sind, sowie Leitfragen zu Rollenprofilen, die die Schüler erstellen sollen nach einem ausgeführten Beispiel.

Stellungnahmen zum Einsatz des Films im Unterricht

Die *Hamburger Behörde für Bildung und Sport* (BBS) hat in ihrem Nachrichtenmagazin auf hamburg.de ohne Kommentar das Angebot der UCI KINOWELT weitergereicht, in dem „für Schulen ab der 7. Klasse“ Schülervorstellungen am Vormittag angeboten werden. In dem Angebot heißt es: „Selbstverständlich bedarf es [...] einer entsprechenden Vor- bzw. Nachbereitung im Schulunterricht. Daher möchten wir Ihnen auf diesem Wege eine kurze Inhaltsangabe geben.“ Es folgen 24 Zeilen Kurzfassung des Filmplots, von denen eine Zeile schon durch die Aufzählung der Schauspielernamen besetzt ist.

Auf der Homepage der *Gesamtschule Eiserfeld* wird die Frage gestellt: „[S]ollte man diesen Film mit Schülern sehen?“, um dann festzustellen, „wie schwierig es ist, diese Frage abschließend zu beantworten“. Anschließend folgt ein Text mit den Eindrücken der Lehrerin vom Film. Die Sammlung der Schülerstatements, die folgt, sind die schriftlichen Kurzrezensionen, die jeder Schüler für sich alleine gemacht hat. Ob und wie aber die Schülereindrücke in einem Gespräch kommuniziert und verarbeitet wurden, erfährt man nicht. Es gibt eine kleine Linksammlung, Dateien mit Hitlerreden und eine Zeittafel über den Nationalsozialismus mit deutlicher Schwerpunktsetzung auf die Biografie Hitlers (Arbeiten der Lehrerin!). Die Inhaltsangaben der Schüler zum Film werden lediglich als Belege dafür angeführt, dass man bezweifelt, dass der Film den Schülern gut tut.

In einem Interview mit der *netzzeitung.de* erläutert Thomas Kliche, der Sprecher der Sektion Politische Psychologie im Bund Deutscher Psychologen (BDP), warum seine Sektion den Film für „zu gefährlich“ hält, um ihn Schülern unkommentiert zu zeigen. Der Befund der Kritik lautet, der Film fördere Abspaltung und Verleugnung:

„Die Handlung zerlegt das Leben der Personen in ein Vorher, wo irgendwas passiert sein mag, und die gerade ablaufenden Ereignisse, wo sie dann plötzlich ritterlich oder galant oder warmherzig und verantwortlich auftreten können, in der Situation anständig und mutig wirken oder einfach verzweifelt sind und krank. Böse sind also die anderen, böse ist das Vorher, böse sind die Fanatiker wie der Henker. Die anderen scheinen da reingerutscht zu sein und tun irgendwie ihre Pflicht, z. B. die Soldaten.“ Und: „Es ist, als würde ein Mann gezeigt, der

sich schmerzhaft mit dem Messer geschnitten hat – und man lässt dabei weg, dass ihm das passiert ist, während er gerade seine ganze Familie und die Nachbarschaft umgebracht hat.“ (netzeitung.de)

Der Film „stellt Massenmörder bei prosozialen Handlungen dar und löscht ihre Zeit- und Lebensgeschichte aus, indem er nur Bruchstücke von Biographien zeigt, also die Vertuschungstechniken der Tätergeneration aufnimmt. So wirkte z. B. der im Film positiv besetzte SS-Arzt Schenck an zahlreichen tödlichen Menschenversuchen in KZs mit.“ (junge Welt)

Die Schlussfolgerung: „Von entscheidender Wichtigkeit für die Wirkung dieses Films wird [...] die Klugheit und Auseinandersetzungsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer [sein].“ (netzeitung.de) Kliches Befund klingt einleuchtend. Umso gespannter bin ich, ob auch die Schülerinnen und Schüler so empfinden werden. Ebenso überzeugt mich seine Schlussfolgerung. Sie entspricht dem Wunsch meiner Schüler nach einem kompetenten Gesprächspartner und einer Kommunikation im Kollektiv.

Auswertung

Die Brisanz, die der schwierige Gegenstand der „Vergangenheitsbewältigung“ – wie die deutsche Geschichtsverarbeitung häufig noch genannt wird – mit seinen Kontroversen in der Feuilletondebatte offenbart, zeigt sich auf besondere Weise für die Institution Schule. Es scheint, als vertieften sich noch die Symptome, die in der außerschulischen Debatte über den Gegenstand ohnehin auftreten, bei ihrer Rezeption durch die Schule: Ratlosigkeit, Empörung und Vermeidung einerseits – unreflektierte Übernahme der Selbstauskünfte der Filmindustrie und Verkürzung andererseits. Diese Reaktionen auf die Zumutung des Gegenstands stellen sich offenbar erst recht ein, wenn der schwierige Gegenstand zum Unterrichtsstoff werden soll.

Die Behörde für Bildung und Sport in Hamburg, die Dienstherrin der Schule, hält auf Neutralität. Nicht ganz: Immerhin gibt sie die Angebote des Kinos weiter. Auf den Widerspruch, dass die Filmindustrie den Film für Jugendliche ab 12 Jahren freigegeben hat und deshalb Angebote für Schulklassen ab der 7. Jahrgangsstufe gemacht werden, der Geschichtsunterricht zum Nationalsozialismus jedoch erst in der 9. Klasse stattfindet, geht sie nicht ein. Ebenso wenig auf den Umstand, dass die begleitenden Unterrichtsmaterialien, die die Filmindustrie herausgegeben hat, ausdrücklich erst für Jahrgangsstufe 10 gedacht sind. Dieses Filmheft hat die Behörde an allen Schulen als Belegexemplar auslegen lassen. Der Umgang mit Film, Debatte und Material wird dem einzelnen Lehrer überlassen. Bisher jedenfalls gibt es von Behördenseite weder Empfehlungen noch eigenes Material.

Der Niederschlag von Unterrichtserfahrungen im Internet – fast drei Monate nach der Uraufführung des Films – ist gering. Die Seite auf der Homepage der Gesamtschule Eiserfeld ist ein Beispiel unter ganz wenigen solcher Berichte und Kommunikationsangebote. Leider macht der Inhalt der ansonsten begrüßenswerten Seite einen eher hilflosen Eindruck.

Die meisten kommerziell angebotenen Unterrichtsmaterialien retten sich aus der Schwierigkeit, in einer politischen Debatte um „das deutsche Thema“, die naturgemäß auch hochemotional geführt wird, Stellung beziehen zu können, indem sie den Schwerpunkt auf die formal-technische Analyse des Films oder auf die Methodenseite des Unterrichts legen. Damit bleiben sie in der Regel in der Filmperspektive gefangen. Didaktische Fragen, die sich erst aus einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – also der Debatte selbst und dem Gegenstand der Debatte – ergeben würden sowie aus der Beantwortung der Frage, welche Bedeutung und welchen Sinn dieser Gegenstand für die Schüler hat, werden demzufolge entweder vermieden oder einer technologischen Verarbeitung als bloße Absichtserklärung vorangestellt. Vielfach wird der Gegenstand so zu einem beliebigen Beispiel für den Unterricht in formaler Medienkompetenz. Die wenigen Bezugnahmen zum Inhalt der Debatte selbst und zur Realität des Nationalsozialismus äußern sich in Linkhinweisen, deren Auswahl zufällig wirkt und offenbar nicht Ergebnis einer gründlichen Recherche ist. Die Fragen: Wo steht die deutsche Gesellschaft in ihrer öffentlichen Verarbeitung der NS-Vergangenheit? Welchen Anteil hat der Film dabei? Was bedeuten die heftigen Kontroversen der Erwachsenen darüber für die Schülergeneration? Welche Probleme und Fragen, welchen Sinn finden die Schüler in ihrem Erlebnis dieses Films für sich selbst und für ihr Verhältnis zu den Erwachsenen? Diese Fragen werden kaum gestellt und noch viel weniger bearbeitet. Die Lehrer sind sich selbst überlassen.

Es scheint, als sei die Schule besonders bei diesem Thema nicht in der Lage, angemessen damit umzugehen, dass eine Reihe gesellschaftlicher Folgen des Nationalsozialismus nach 60 Jahren auch auf der Ebene der offiziellen Politik noch nicht verarbeitet ist, dass die kontroverse Debatte in der Gesellschaft – außerhalb der Schule – noch geführt wird und wohl auch noch lange nicht abgeschlossen werden kann, sodass man nicht sagen kann: So ist es! Jetzt wissen wir, was wir unseren Schülern beizubringen haben! Dieser „Gegenstand“ ist schwierig, weil er selbst nur durch Kommunikation existiert: in der Weitergabe von Ressentiments, Haltungen und Einstellungen, in der Auseinandersetzung in den Generationen und zwischen ihnen, in unserer Nation und zwischen den Nationen, unter Tätern wie unter Opfern (bzw. deren Nachfahren) sowie zwischen ihnen. Es ist ein Gegenstand, der ständig neu produziert wird und produziert werden muss. Ein Gegenstand, der nur dann als „gelernt“ gelten kann, wenn man an seiner „Produktion“ selbst aktiv teilnehmen und in der Auseinandersetzung seine eigene Stellung begründet einnehmen kann. Über einen solchen „Gegenstand“ kann niemand abschließend „Bescheid wissen“. Nicht sicher Bescheid zu wissen ist aber wohl ein besonderes Problem für Lehrer. Bezogen auf ein Thema, das wie kein anderes in Deutschland von der oft uneingestandenen Angst besetzt ist, man dürfe – angeblich – nichts „Falsches“ dazu sagen, ist dieser Umstand doppelt verhängnisvoll. Die Institution Schule scheint mit den Mitteln, die ihr für die Betreuung der Schüler bei der Aneignung der Gegenwart in der Gegenwart zur Verfügung stehen, gerade bei diesem Thema überfordert.

Ein großer Teil der Schüler hat sich den Film jedoch längst alleine angesehen, bevor der Lehrer aus der Paralyse erwacht und mit all seinen Vorbereitungen (oder

Gegenmaßnahmen) fertig geworden ist. Die Botschaft der Sektion Politische Psychologie lautet aber vor allem: Lasst die Jugendlichen mit dem Film nicht allein!

Filmbesuch und Gespräche

Mein Filmerlebnis

Die ganze Zeit verlässt mich nicht die Empfindung: Ich sehe Schauspielern beim Spielen zu. Ich sehe nicht Hitler, ich sehe Bruno Ganz, wie er Hitler spielt. Das hat überhaupt nichts damit zu tun, ob er ihn schlecht oder gut spielt. Vielleicht spielt er ihn „gut“. Wie gut, kann ich nicht beurteilen, denn ich habe mich nicht sehr mit Hitler als Person beschäftigt.

Der Spielfilm berührt mich wenig. Es gelingt mir nicht, mich auch nur mit einer einzigen Figur soweit zu identifizieren, dass ich die Filmtäuschung vergessen kann. Ich habe nicht den Eindruck, dass hier ein Teil der Geschichte meiner Vorfahren gezeigt wird. Dabei ist sie es doch durchaus: Mein jüdischer deutscher Großvater hat vor 33 fleißig DNVP gewählt, mein jüdischer deutscher Onkel Richard den Stahlhelm. Leider habe ich versäumt, meine Mutter danach zu fragen, was sie gewählt hat. Ihr Jahrgang 1911 durfte im Juli 1932 das erste Mal wählen. Ich muss manchmal lachen, unterdrücke es aber, als ich merke, dass ich die einzige bin, der es so geht. Die Schüler sind vollkommen still.

Ich muss zum Beispiel lachen über den Konflikt, den der Standesbeamte hat, als er die Brautleute Hitler im Bunker traut: Soll er oder darf er vielleicht gerade nicht oder muss er etwa gerade doch den Führer nach dessen Ariernachweis fragen? Obwohl er der Führer ist oder vielleicht, weil er der Führer ist? Witzig! Wenigstens einmal die Gelegenheit genutzt, etwas der Lächerlichkeit preiszugeben.

Die Dekorierungs-Zeremonie mit den Volkssturmleuten in dem von den Schreien der Verwundeten erfüllten U-Bahn-Schacht: Ist sie nicht „lächerlich“ in ihrer Absurdität?

Ich muss aber auch lachen über Magda Goebbels, die Supermutter des Reiches, die funktioniert, als wäre sie ihr eigenes Klischee, die hart genug ist, eigenhändig ihre Kinder zu ermorden, und vollständig regrediert, als dieses Wrack, durch das sie lebt, sich aus ihrem Leben entfernen will. Aber wenn ich hier lachen muss, ist es ein hämisches Lachen. Es bleibt mir im Halse stecken. Diese Art Mensch lässt sich nur verstehen mit Horkheimer und Adornos Befunden zum „autoritären Charakter“. Der Hessling im *Untertan*.

Und dann muss ich am Schluss wieder lachen: Die schöne, menschliche – weil naive? – Traudl durchbricht mit dem blonden Jungen, der huppschwupp vom strammen Werwolf wieder zum kindlichen Kind zurückgefunden hat, – wie kommt's eigentlich? Weil er seine Eltern massakriert vorgefunden hat etwa? – durchbricht also mit ihm an der Hand, nein er mit ihr an der Hand, die feindlichen Linien und radelt mit ihm zusammen strahlend in ein neues Leben (zufällig findet sich gerade ein brauchbares Fahrrad in der Nähe, das keiner mehr haben will.) Die Sonne scheint natürlich, und der Fahrtwind spielt mit den sonnenvergoldeten Haaren. German Hollywood's Happy End.

Aber ich kann nicht alle Kritik teilen, die den Film in die Reihe des Entschuldungsdiskurses stellt. Natürlich kann man ihn dazu benutzen, alle Schuld und alles Verbrecherische an die obere Etage weiterzureichen. Ob der Film zu einer solchen Haltung verführt? Möglich. Mich verführt er nicht. Aber er scheint eine mir selbst ungewohnte Perspektive zu haben, die ich noch nicht so genau bestimmen kann. Es ist nicht die Perspektive der Nazi-Obrigkeit, das ist klar. Sie steht in Distanz und Ablehnung dazu. Aber welche ist es?

Natürlich hätte ich noch andere Dinge gezeigt: die Zwangsarbeiter und KZ-Häftlinge, die noch unter Beschuss die Leichen bergen müssen, die Zuchthausgefangenen, die ganz zum Schluss noch ermordet werden, weil sie als Zeugen beseitigt werden müssen. Und ich hätte die Russen nicht in dem Klischee der Kasatschock tanzenden Feinde gezeigt. Aber mir fällt nicht ein, wie man das hätte bewerkstelligen können, ohne einen ganz anderen Film zu drehen. Denn wenn man anfangen würde, in die Gefechtsstände der Sowjetarmee zu gucken, dann hätte man die Filmperspektive, die ausschließlich deutsch ist, verlassen. Aber welche deutsche Perspektive ist es denn? Meine jedenfalls nicht. Und aus welcher Zeit? Ist es eine von heute? Oder ist es eine von damals?

Na klar, ich würde den *Untergang* niemals aus Eichingers Perspektive drehen. Auch Fests Buch, so interessant die Lektüre im Einzelnen war, lässt mich im Grunde kalt: Was interessiert mich, wie die Verbrecher im Führerbunker umgekommen sind?

Ob meine Schüler am Freitag wohl darüber diskutieren werden, dass es bei einer „vernünftigeren“ Kriegführung der Deutschen auch „gut“ für sie hätte ausgehen können? Wie würde ich darauf reagieren?

Ob meine Schüler über diesem Film die Verbrechen der Deutschen „vergessen“? Unmöglich!

Ich habe ihnen vor einiger Zeit den Film *Nacht und Nebel* von Alain Resnais gezeigt. Sie waren hinterher sehr bedrückt. Das anschließende Gespräch war kurz. Die Schüler waren eher verlegen gewesen. Der Film war nicht geeignet, viele Fragen herauszukitzeln.

Jetzt bin ich neugierig darauf, was die Schüler zum *Untergang* bringen werden.

Protokoll des Gesprächs mit den Schülern am 3. 12. 2004

25 Schüler waren am Vormittag im Film, 2 waren erkrankt und konnten beim gemeinsamen Kinovormittag nicht dabei sein, 2 türkische Schülerinnen wollten den Film nicht (noch einmal) sehen und haben stattdessen den Unterricht in der Parallelklasse besucht. Aber alle 29 Schüler kennen den Film, wenigstens von einem privaten Kinobesuch, alle Schüler sind in der Gesprächsstunde da.

Insgesamt beteiligen sich 16 Schüler am Gespräch, wobei mindestens 6 sich mehrfach zu Wort melden. Anfangs sprechen die Schüler zu mir. Sie erwarten auch, dass ich nach jedem Beitrag reagiere. Das gibt sich mit der Zeit. Es entstehen Gespräche unter den Schülern, widersprüchliche Ansichten werden ausgetauscht, Kontroversen werden ausgetragen. Alle hören zu, keiner stört. Auch in den Kontroversen sprechen sie ohne Aggressionen.

Die Schüler sitzen im Kreis, sodass sich alle sehen können. Ich sitze zwischen den Schülern. Ich brauche das auch, um mich genügend zurückhalten zu können.

Ich beginne mit dem Hinweis, dass alles gesagt und gefragt werden darf und dass es ganz unsystematisch sein darf. Sofort sind schon fünf, sechs Finger in der Luft. Die Schüler hatten nur auf das Startsignal gewartet.

Die ersten Beiträge beziehen sich ausschließlich auf die handwerkliche Seite des Films: gut gemacht, tolle Effekte, gut gespielt. Dann kommen Beurteilungen wie: realistisch dargestellt, objektiv, nicht einseitig. Solche Reaktionen sind mir schon aus den Online-Rezensionen bekannt.

Ich würde gerne nachfragen, woher die Schüler denn so genau wissen, dass die Darstellung realistisch und objektiv ist, aber ich lasse es. Es ist ja nur der Einstieg in die Erlebnisberichte der Schüler, und da möchte ich nicht hängenbleiben. Das Genre und seine Verführungsmöglichkeiten kritisch zu betrachten könnte unser Gesprächsthema nur sein, wenn die Schüler es ausdrücklich dazu machen.

Die nächsten Beiträge beschäftigen sich damit, wie „hart“ die Schüler den Film fanden. L. sagt: „Sehr hart.“ Und das bleibt sein einziger Beitrag. Ich frage nach: Härter als *Nacht und Nebel*, den wir vor einiger Zeit gesehen haben? Einmütig: Ja. B.: Dieser Film habe sie mehr mitgenommen als ein Dokumentarfilm, weil man als Zuschauer wie „mit dabei“ sei. Alle sind sich einig, dass der Film nichts für Zwölfjährige sei. Allerdings mit ganz unterschiedlicher Begründung: Einige meinen, in dem Alter könne man die ätzenden Szenen noch nicht ertragen, ein Beitrag begründet damit, dass die Kinder, wenn sie noch nicht genug über den Nationalsozialismus wüssten, einen falschen Eindruck davon bekämen. Etwa, dass alle so waren? Nein, dass der Himmler doch ganz sympathisch war! L. erklärt, dass sie ganz irritiert über sich selbst sei, weil sie Hitler manchmal so menschlich nett fand, zum Beispiel als er der Traudl beim Probeschreiben aus der Verlegenheit geholfen habe.

B.: „Ich habe die Leute da im Bunker so verstanden, wie sie gelitten haben, was sie durchgemacht haben, das hat mich sehr mitgenommen. Dieser Alptraum, der aber Wirklichkeit war. Nur diese Magda Goebbels war furchtbar.“

R.: „Ich habe mich beschämt gefühlt, dass die Deutschen sich so absurd [wörtlich!] verhalten haben. Und wenn ich nächstes Jahr in die USA gehe, befürchte ich, dass man mir dort nicht freundlich begegnet.“

A.: „Also, ich seh das ganz anders. Ich schäme mich nicht, ich fühle mich auch nicht schuldig, meine Vorfahren haben mit der ganzen Judenverfolgung nichts zu tun gehabt.“

Ich mische mich ein und weise daraufhin, dass R. von Schuld nicht gesprochen hat.

Das Gespräch dreht sich jetzt um Schuld und Scham. Die Schüler beginnen, ihre Beiträge damit einzuleiten, was sie über ihre Großeltern wissen. Sie beziehen ihre eigene Familiengeschichte in die Beurteilung ein, ob sie sich schuldig fühlen oder schämen müssen. S. kommt darauf, dass man sich auch nicht schuldig fühlen muss, wenn der Großvater jemanden umgebracht hat.

R. bestätigt, dass ich ihn verstanden habe, und erläutert, dass er sich schämt, wenn andere sich „peinlich“ verhalten. Ich: „Ja, das kenne ich, man schämt sich sozusagen

gen stellvertretend, weil es der, der sich schämen müsste, eben nicht tut.“ Einige Schüler stellen infrage, dass das geht oder dass es sinnvoll oder nötig ist. Ich frage, ob R. traurig ist, dass wir Deutschen eine so schlimme Geschichte haben. R.: „Ja!“ Eine Weile ist es still.

P. berichtet, dass ihn der Film persönlich nicht so aufgeregt hat, weil er in seiner Familie sowohl Wehrmachtangehörige als auch Häftlinge hat. Keiner fragt nach, warum die Häftlinge in Ps Familie Häftlinge waren. Mich interessiert, inwiefern er einen Zusammenhang zwischen Familiengeschichte und Filmleben sieht. P. findet es „normal“, dass er als „Neutraler“, wie er sich mit seinem Standort nennt, den Film emotional distanzierter sieht als die anderen.

N. will „jetzt endlich wissen“, wie ich den Film gefunden hätte. Ich sage, dass ich den Untergang des Nazireichs nicht als Katastrophe empfinde, sondern froh darüber bin. Dass ich darum nicht schockiert bin, als sich Mengele mit seiner Familie beim Abendbrottisch in die Luft sprengt. Dass ich den Film gut finde, weil er ein so interessantes und gutes Gespräch mit ihnen ausgelöst hat.

C. plötzlich: „Das ist doch Scheiße, dass sie sich alle umgebracht haben, dann konnte man sie ja gar nicht mehr bestrafen!“ R. regt sich darüber auf, dass, wie er im Abspann erfahren hat, einige „von denen“ erst vor kurzem gestorben sind. „Das reicht ja noch bis zu uns hin!“, sagt er.

Es sind noch sieben ausstehende Beiträge beim Klingeln. Die Schüler bleiben sitzen und wollen noch hören und sprechen. Sie tun das in der folgenden 10-Minuten-Pause, bis auf B., die in den *chillroom* gegangen ist. Am Ende der Pause bittet L. darum, dass ich Frau V., mit der sie jetzt Französisch haben, um die Stunde bitten soll, um das Gespräch weiterzuführen; sie wären jetzt gerade „so drin“. Ich habe leider etwas anderes zu tun und verweise auf die nächste Geschichtsstunde, in der wir das Gespräch fortsetzen können.

Protokoll des Gesprächs mit den Schülern am 8. 12. 2004

Es ist die siebte und letzte Unterrichtsstunde am Tag, die Schüler sind müde und albern. Eigentlich haben sie nicht so recht Lust, sich mit ernsthaften Dingen zu beschäftigen und konzentrieren zu müssen. Ich lasse sie wieder im Kreis sitzen und frage zunächst offen, wer noch den Film oder unser erstes Gespräch kommentieren möchte. Unbehagen, Unlust, keine Meldungen.

Ich äußere Verständnis dafür, dass es mühsam ist, wieder anzuknüpfen. Keine Meldungen.

Ich erinnere an den Beitrag von R., der seine Sorge geäußert hatte, im Ausland „schiefe“ angemacht zu werden als Deutscher. Ob noch andere Schüler nächstes Jahr ein Auslandschuljahr geplant hätten. Ob sie schon einmal im Ausland schlechte Erfahrungen gemacht hätten. Darauf gehen die Schüler ein, es gibt mit einem Mal viele Meldungen, und das Anfangsproblem ist überwunden.

A. erzählt, dass er in Holland von einer Gruppe Jugendlicher mit „Heil Hitler“ begrüßt worden sei, als er sich als Deutscher zu erkennen gegeben hatte. Er wird gefragt, wie er reagiert habe. A.: „Ich habe das nicht so ernst genommen und gar nichts dazu gesagt.“ Es stellt sich heraus, dass die Schüler unsicher darüber sind, was eine solche Reaktion auf ihre Herkunft bedeuten könnte. P. erzählt, dass er in

England häufig gefragt wurde, wie er denn zum Nationalsozialismus stehe und zu den Neonazis und ob er sich schämen würde, ein Deutscher zu sein. R. berichtet, dass die Organisation, mit der er in die USA fahren wird, auf einem Vorbereitungstreffen darauf aufmerksam gemacht habe, dass die deutschen Schüler mit Fragen zur NS-Geschichte und auch mit unangenehmer „Anmache“ rechnen müssten. Ich frage, wie sie das fänden. Übereinstimmend: unangenehm. Sie hätten den Eindruck, sie müssten sich rechtfertigen. Sie müssten einen Test bestehen, ob sie die richtige Haltung hätten. Erst danach könnte die „normale Kommunikation“ weitergehen. Ich erzähle, dass ich im Internet eine Seite von prominenten US-Akademikern gefunden hätte, die schreiben, dass sie sich seit Abu Ghraib schämen, US-Bürger zu sein, und im Ausland ihre Herkunft verheimlichen, sich stattdessen als Kanadier ausgeben.

Die Schüler sind erstaunt und interessiert. Jetzt sind sie wieder voll konzentriert und alle dabei. S. fragt, ob man denn die Verbrechen der Deutschen mit der Folter im Irak vergleichen dürfe. Ich spreche über den Unterschied zwischen Vergleichen als Untersuchungsmethode und Gleichsetzen zur Relativierung. Ich erkläre den Begriff Kollektivhaftung. Die Schüler sprechen über die Sätze: „Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein.“, und „Ich schäme mich, ein Deutscher zu sein.“ L. fasst Ergebnisse aus der ersten Gesprächsrunde zusammen: Man war sich doch einig gewesen, dass man nur für die eigenen Taten verantwortlich sei. Ich gebe ein Beispiel für einen „Zuschauer“ und einen „Mitwisser“. Ich erzähle von der „Arisierung“ der Möbel meines „abgeholt“ Großvaters durch die Nachbarn und davon, wie meine Mutter sie nach der Befreiung für das Ausstellen eines „Persilscheins“ wieder zurückbekam. Schüler unterscheiden davon diejenigen, die „nirgendwo dabei“ waren. C. sagt: „Soviel Mut, wie ein Widerständler haben musste, kann man doch von normalen Menschen nicht verlangen!“ V. weist auf die Interview-Passage mit Traudl Junge hin, die sich Gedanken über Sophie Scholl macht und vergleicht. N. überlegt, ob es möglich sei, sich für die Täter zu schämen und stolz auf die Widerstandskämpfer zu sein. Ich frage, ob sich die Schüler vorstellen könnten, eine eigene Haltung zu diesen Fragen zu entwickeln, die sie als Antwort auf die „Fragen“ im Ausland kommunizieren könnten. Dumme Frage – natürlich! Sie sind ja schon dabei.

S. kommt wieder auf den Film zurück: Er habe Hitler faszinierend gefunden. Welche Macht er über alle hatte! Das hätte doch jeder gern! Es wäre doch jeder gern ein Herrenmensch! Er grinst.

Mehrfacher Protest. L.: „Ich möchte gar keine Macht über andere. Aber auch nicht von jemandem beherrscht werden.“ R.: „Ich fand Hitler auch im Film abstoßend. Und nicht nur, weil ich seine Verbrechen kenne. Er war doch auch im Film furchtbar.“ A.: „Aber er war doch auch menschlich. Zu seiner Frau zum Beispiel.“ R.: „Gar nicht! Als sie um Fegeleins Leben gebeten hat, hat er sie so hart angeschaut und gesagt: ‚Ich bin der Führer. Ich will es so.‘ Das ist doch nicht menschlich!“ N.: „Und er hat es doch in Ordnung gefunden, dass sein eigenes Volk vor die Hunde geht. Das ist doch krank!“

Mehrere Schüler ereifern sich und geben noch weitere Beiträge in diese Richtung, auch über Goebbels und seinen zynischen Spruch, die Deutschen hätten ihnen

doch diesen Auftrag erteilt, und nun gehe es ihnen eben „ans Hälschen“! Ich: „Ausgerechnet der Propagandaminister! Aber eigentlich hat er doch Recht!“ – Empörung und Unruhe unter den Schülern: Wieso das denn? L.: „Doch, die Deutschen haben die Nazis ja gewählt!“ Wir sprechen noch ein bisschen über die Prozentzahlen bei den Wahlen Juli 1932, November 1932 und März 1933. Am Ende der Stunde sind die Schüler wütend.

Auswertung der Gespräche

1. Die Schüler spiegeln in ihren Beiträgen die verschiedenen Auffassungen, Haltungen und Argumente der öffentlichen Debatte wider. So sind etwa die Statements darüber, wie man die Figur Hitler als Mensch empfindet, das Erschrecken über die eigene Einfühlung in die Verbrecher oder unterschiedliche Haltungen zur Filmbotschaft (Die Führung hat uns ins Verderben gestürzt) auch in den Feuilleton-Rezensionen zu finden. Darüber hinaus kommt aber ihr Problem mit dem Selbstverständnis als Deutsche sehr offen zur Sprache. Die Diskussion zeigt, wie wichtig es den Schülern ist, darüber sprechen zu können, dass ihnen die Unsicherheit unangenehm ist. Besonders deutlich wird ihnen das im Ausland, wenn sie als Vertreter eines nationalen Kollektivs angesprochen werden, anstatt als Individuum. Das Gespräch dreht sich zum großen Teil um einen Fragekomplex: Welche Haltung kann ich einnehmen gegenüber der Nazivergangenheit meines nationalen Kollektivs? Und: Wer bin ich als Nachgeborener der Verbrechen und als Angehöriger dieses nationalen Kollektivs? Und: Wie gehe ich damit um, dass mich die Welt als Angehörigen dieses nationalen Kollektivs mit dieser Verbrechensgeschichte wahrnimmt?

Dieser Problemzusammenhang, auf den der Film ja indirekt und auf seine Weise antwortet, ist der Inhalt der Selbstverständigungsbemühungen seit 1945. Die deutsche Gesellschaft hat dabei auf jeder neuen Stufe eine andere Antwort gegeben. Minderheitenvoten hat es dabei auch immer gegeben. Die Schüler haben über den Film zu diesem Problemzusammenhang gefunden, es sind ihre Fragen.

Im Gespräch helfen sie sich gegenseitig weiter in ihrer individuellen Auseinandersetzung mit diesen Fragen, die sie gerade in ihrem Alter dringend klären müssen. Es sind grundlegende Fragen der Identitätsbildung. Hier wird auch deutlich, inwiefern die Schüler in unserem Gespräch über die Schülerstatements in *bavaria.film.de* hinausgelangen. Diese Dimension des Problems kommt dort nicht vor. Ich nehme an, das hängt damit zusammen, dass die dort wiedergegebenen „Rezensionen“ eine Sammlung von Einzelstatements sind, deren Differenzen nicht diskutiert werden, da es dafür kein Diskussionsforum gibt.

In unserem gemeinsamen Gespräch formulieren die Schüler ihren jeweiligen Stand der Bearbeitung, sie erfahren andere mögliche Standpunkte, die sie als Differenz stehen lassen oder in Diskussionen austragen. Der Film wird zum Auslöser einer Reflexion über sie selbst im Bezug zur Geschichte: Sie vergleichen ihre Empfindungen bezüglich der Filmfiguren. Dabei tauchen die Fragen auf, die sich aus ihrer Verunsicherung ergeben. Sie erzählen sich anschließend aus ihren Familiengeschichten. Zur Einordnung und Interpretation greifen sie dann zurück auf Kenntnisse, die sie im Geschichtsunterricht (anderer Kollegen) erworben haben

(zum Beispiel über den Völkermord), oder fragen unbekannte Fakten bei mir ab (zum Beispiel die Reichstagswahlergebnisse). Wo sie selbst einen differenten Blickpunkt nicht zuwege bringen, weil er in der Schülergruppe nicht vorkommt, kann ich meinen anbieten.

2. Die Schülergespräche haben mir deutlich gemacht, dass der Film geeignet ist, bei Schülern die Klärung des eigenen Standpunkts zur NS-Vergangenheit zu provozieren. Die Klärung aber, so jedenfalls mein Eindruck, ist nur möglich und nur fruchtbar, wenn sie in Kommunikation mit anderen geschieht. Die in der Kommunikation zutage tretenden Differenzen werden gebraucht um unreflektierte Identifikationen bei Einzelnen infrage stellen zu können. Sie werden auch gebraucht, um die im Film ausgesparte Perspektive zu ergänzen.

Die weitere gemeinsame Arbeit muss an den Fragen und Differenzen in den Auffassungen anknüpfen, die sich in den Gesprächen ergeben haben. Beispielsweise könnte man mit den Schülern zusammen erforschen, inwiefern die Deutschen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus selbst Handlungsalternativen hatten, und wenn ja, wie diese von wem mit welchen Ergebnissen genutzt wurden. Dies würde einerseits bei der Frage anknüpfen, wie viele Deutsche Hitler an die Macht gewählt und den Nazis „den Auftrag“ erteilt haben, andererseits die Idee weiter verfolgen, man könne doch stolz sein auf den deutschen Widerstand. Die Schüler können auch die Gründe dafür erforschen, warum so wenige „von denen“ bestraft wurden. Sie können herausfinden, warum „das noch bis zu uns hin“ reicht, wie R. formuliert hatte, dann brauchen sie sich nicht wie Schirmmacher vor den überragenden „Überresten des Adolf Hitler“ zu fürchten.

Fazit

1. Die Reaktionen, Wünsche, Bedürfnisse der Schüler, die sich aus ihrer Konfrontation mit Gegenständen der gesellschaftlichen Realität ergeben, sind nicht vorhersehbar. Ein Unterricht, der sich als Kommunikation zwischen den psychischen „Systemen“ Schüler und Lehrer versteht, ist eben darum nicht wirklich planbar im traditionellen Sinne. Die traditionelle Planung durch den Lehrer, die auf Auswahl, didaktischer Aufbereitung und Bereitstellung von Materialien und auf Fragen beruht, die der Lehrer anstelle der Schüler an den Unterrichtsgegenstand stellt, verhindert womöglich den wichtigen eigenen Zugang der Schüler – zumal zu diesem Gegenstand – und die Emergenz der Fragen, die die Schüler bewegen.

Aber erst dann empfinden die Schüler einen Sinn in ihren Lernanstrengungen, wenn diese Fragen auftauchen dürfen und zum Ausgangspunkt für die Arbeit gemacht werden.

Sinn statt Stoff.

2. Die Angst des Lehrers, die Schüler könnten bei einem ungeplanten, unkontrollierten Zugang zu Gegenständen ihrer gesellschaftlichen Umwelt „falsch“ lernen,

das heißt Auffassungen und Einstellungen verfehlen, die der Lehrer für sie vorgesehen hat, ist bei diesem Gegenstand sowieso berechtigt, auch und möglicherweise sogar erst Recht für den Unterricht nach der traditionellen Unterrichtsauffassung. Der Lehrer muss schlicht aushalten, dass Schüler den Gegenstand anders sehen als er selbst – trotz seines Unterrichts.

Wenn man aber konsequent einer Auffassung von Lernen und Lehren folgt, die den Schülern die Sicht des Lehrers als seine eigene präsentiert im Austausch für die ihre, dann hat man als Lehrer alle Chancen, von den Schülern gehört zu werden. Meine Erfahrungen zumindest haben gezeigt, dass die Schüler an der Auffassung des Lehrers hoch interessiert sind – vorausgesetzt, sie dürfen ihre eigenen Auffassungen zuerst vortragen, ihre Fragen stellen, anstatt dass der Lehrer ihnen zu fragende Fragen vorgibt, und vorausgesetzt, der Lehrer zeigt sich selbst interessiert an den Fragen und Auffassungen der Schüler und macht diese zum Ausgangspunkt der weiteren Beschäftigung mit dem Gegenstand.

Die Prämisse einer solchen Unterrichtsauffassung ist freilich, dass der Lehrer sich verabschiedet von der Vorstellung, es gäbe in Sachen Geschichtsverarbeitung die eine objektiv richtige Perspektive, die für alle verbindlich ist, und er, der Lehrer, sei im Unterschied zum Schüler im Besitz derselben.

Kommunikation statt Unterricht.

3. Heißt das, dass man also auf Unterrichtsvorbereitung verzichten kann oder sogar soll? Gewiss nicht. Die Frage lautet vielmehr: Worin soll die Unterrichtsvorbereitung bestehen?

Immer wieder hat sich in den letzten Jahren in der Praxis meines Politik- und Geschichtsunterrichts der Verdacht bestätigt: Wir sind im Bereich Politik und Zeitgeschichte schlechte Lehrer vor allem deshalb, weil wir nicht genügend vom Unterrichtsgegenstand verstehen: Welch einen großen Zeitaufwand kostet die Zurichtung der Gegenstände der Realität zu Unterrichtsstoff, angefangen vom Kleinschrumpfen der Zeitungsartikel auf das Wesentliche über die Nummerierung der Textzeilen bis hin zu den ausformulierten Fragen! Diese und andere methodische Maßnahmen erscheinen mir immer mehr wie das Kleinschneiden des Kinderschnittzels durch die Mutter, ein Vorgehen, das selbst noch in der Oberstufe des Gymnasiums verhindert, dass „das Kind“ lernt, mit Messer und Gabel zu essen. Das ist nur die eine Seite. Für den Lehrer hat eine solche „professionelle“ Unterrichtsvorbereitung noch eine weitere Folge: Wenn wir Lehrer unsere Zeit damit verbringen, Realität zum Zwecke der Aneignung durch die Schüler zuzubereiten (kleinzuschneiden) – wo nehmen wir dann die Zeit her, uns selbst ausreichend mit der sich ständig ändernden Realität als solcher (und nicht als Unterrichtsstoff) zu befassen? Der Politiklehrer kennt die Realität nur noch als das Abbild, das das Unterrichtsmaterial von ihr liefert, und ist geneigt, dieses mit jener zu verwechseln und gleichzusetzen. Damit ist er nicht einmal mehr in der Lage, die Frage zu stellen – geschweige denn zu beantworten –, ob denn das Unterrichtsmaterial die Realität angemessen abbildet. Ganz abgesehen von der Frage, was denn in unserem Fall „die Realität“ überhaupt ist! Aus der Studienzeit ist für den Politik- und Geschichtslehrer höchstens noch die Kenntnis von Methoden brauchbar, sich

Realität anzueignen. Die Kenntnisse über den Gegenstand selbst sind historisch, für die Auseinandersetzung mit der Gegenwart unbrauchbar. Aus dieser längst bekannten Tatsache zieht man heute zumeist den Schluss, dass Lehrer weniger Fachkenntnisse bräuchten, stattdessen mehr Unterrichtstechnologie studieren sollten. Ich halte diesen Schluss für problematisch. Der Lehrer wird dadurch angehalten, eigene Fragen an die Realität zu meiden, die er nicht oder noch nicht beantworten kann. Aber auf diese Fragen käme es womöglich gerade an.

Der Politiklehrer hat ein Dilemma: Er muss Dinge unterrichten, von denen er selbst kaum mehr versteht als die Schüler, wenn er seine unterrichtsfreie Zeit nicht beständig mit dem Studium derselben verbringt: mit den Gegenständen aus der gegenwärtigen gesellschaftlichen Realität und deren unmittelbaren Vorgeschichte. Für den Politiklehrer gilt in besonderem Maße, dass er sich selbst primär als Lernenden begreifen muss. Er muss sich die Gegenstände aneignen und sich mit ihnen auseinandersetzen, sich selbst zu ihnen in Beziehung setzen, seinen eigenen Standpunkt bilden. Nur dann kann er ein kompetenter Kommunikationspartner für die Schüler sein. Dazu reicht es überhaupt nicht aus, dass er den Gegenstand in Gestalt von Unterrichtsstoff und Unterrichtsmaterial aneignet. Das fortlaufende Studieren meint er sich jedoch nicht leisten zu können, denn er ist in seiner unterrichtsfreien Zeit damit beschäftigt, die kaum verstandene Gegenwart methodisch in ein Abziehbild für den Unterricht zu verwandeln. So wundere ich mich nicht mehr, dass im Geschichts- und Politiklehrerkollegium Diskussionen über die Gegenstände selbst – zum Beispiel über *Der Untergang* oder über die „Globalisierung“ oder über den Irakkrieg – überhaupt nicht stattfinden. Die Gespräche drehen sich seit Jahren nur noch um „die Schüler“ oder um Vermittlungsprobleme im Unterricht bzw. um die Frage, wo Unterrichtsmaterial zum Thema aufzutreiben ist. Keiner meiner Kollegen hat mit seinen Schülern den Film besucht. Über das im Lehrerzimmer ausliegende Unterrichtsmaterial zum Film hat keine Verständigung stattgefunden.

Mir kommt es inzwischen vor, als unterrichteten wir für das Leben in einer längst versunkenen Epoche – ein Unterricht für die Gegenwart oder gar für die Zukunft scheint nicht möglich, weil die gegenwärtige Realität und die Auseinandersetzung mit ihr – zumindest teilweise – als zu schwierig für den Unterricht empfunden wird.

Aber auch in diesem Fall wird es wahrscheinlich sein wie mit dem schlechten Wetter, das nur dann schlecht ist, wenn die Kleidung unpassend ist. Die Realität ist so, wie sie ist: komplex. Zum schwierigen Unterrichtsgegenstand wird sie, wenn der Lehrer nicht zuvor seine eigenen Probleme mit dem Gegenstand aufklärt.

Klärung statt Planung.

4. Dies alles scheint mir in besonderem Maße zuzutreffen für die Gegenwart des schwierigen deutschen Themas, den Stand der Verarbeitung der NS-Geschichte in der deutschen Gesellschaft.

Nirgendwo sonst wird so deutlich wie an diesem Gegenstand: Es gibt keine gemeinsame Perspektive. Immer nur: die eigene und die des jeweils anderen. Und selbst die eigene ist ja nicht statisch, sondern dem Wandel – optimistisch gesehen:

einer Entwicklung – unterworfen. Für die Entwicklung der eigenen Perspektive braucht es die unablässige Kommunikation mit dem Anderen zum Austausch und zur Emergenz von Differenzen.

Im Unterricht kann es nicht anders zugehen als in der wirklichen Welt. Das Projekt des Lehrers, via Unterricht die richtige Perspektive in die Schüler zu implementieren, muss scheitern. Ein solcher Versuch verpasst auch noch den Austausch, weil er nicht geeignet ist, die Perspektive des Anderen, des Schülers, hervortreten zu lassen zum Aushalten und Gegenhalten.

Ausweg aus dem Dilemma des Politiklehrers? Ich kenne bislang nur diesen: die methodisch-technische Unterrichtsvorbereitung so knapp wie möglich halten, die gewonnene Zeit zum Studium der Wirklichkeit nutzen und in der Unterrichtszeit mit den Schülern zusammen studieren. Das heißt: ihnen als Lehrer den gegenwärtigen Stand der eigenen Realitätsauffassung hinhalten im Austausch zu der ihren. Den gegenwärtigen Stand: Das bedeutet unbedingt auch, dass die Schüler erfahren müssen, wo man selbst schwimmt. Dass es viele Fragen gibt, die auch der Lehrer (noch) nicht beantworten kann. Dass genau diese Teile der Realität aber darum nicht etwa ununterrichtbar sind, sondern im Gegenteil: mit den Schülern gemeinsam erforscht werden müssen.

Das kann natürlich nicht heißen, dass der Lehrer sich fortwährend mit den Schülern über dieses oder jenes „unterhält“, Unterricht durch *small talk* ersetzt. Die gemeinsamen Lernmöglichkeiten eines materialfreien Lehrer-Schüler-Stammtisches wären schnell am Ende oder würden in Fragestunden mit Lehrervortrag münden. Aber auch in einer guten Kommunikation unter Erwachsenen, in der es um die gemeinsame Erkundung der gesellschaftlichen Realität geht, verständigt man sich über Material, das man sich gegenseitig zeigt, will man nicht bloß immerfort herumschwadronieren und die alten Meinungen austauschen oder bestätigen. Man macht sich gegenseitig aufmerksam auf interessante Links im Netz oder Zeitungsartikel oder neue Bücher. Man verständigt sich über das Gelesene durch Fragen, Kommentare und das Kommentieren der Kommentare. Als erstes wäre es nötig, diese Kommunikation wieder im Fachkollegium zu etablieren. Sie wäre der Basisteil von Unterrichtsvorbereitung.

Und geht das denn so auch mit Schülern? Warum nicht? Die Schüler haben mit dem Internet den gleichen Zugang zu Informationen wie der Lehrer auch.

Kommunikation statt Unterricht. Gemeinsames Studieren statt Unterricht.

5. Und was haben die Schüler nun aus dem gemeinsamen Filmbesuch gelernt?

Ich könnte behaupten, sie wüssten jetzt einiges mehr über das Ende der NS-Herrschaft, über die Führerfigur und deren Bedeutung für die Nazideutschen, über ihre eigenen Probleme mit der deutschen Verbrechen Geschichte. Sie hätten außerdem geübt, ihre Meinung zu sagen und die Meinung der anderen anzuhören ... Ja, natürlich. Irgendetwas davon wird sein. Aber wenn ich ehrlich bin, kann ich nur antworten: Ich weiß nicht, was diese oder jener beim Filmbesuch und in den Gesprächen gelernt haben. Es wird nicht für alle dasselbe sein.

Wichtiger als die Evaluation, die die Effizienz des Unterrichts prüft in Wissens-tests, scheint mir hier eine andere Überlegung: Worüber die Schüler sich in den

Gesprächen verständigt haben, war ihr Erleben, ihre Beunruhigung, ihre Suche nach einer für die nächste Zeit brauchbaren Haltung. Ob sie darin einen Schritt weitergekommen sind, zeigt sich an ihrem Verhalten, an Aktivitäten, die nicht unbedingt in der Schule stattfinden würden. Wie soll man das überprüfen?

Aber eine Rückmeldung der Schüler ist mir wichtig, sehr wichtig sogar. Die brauchte ich jedoch nicht abzufragen. Man bekommt sie während des Arbeitsprozesses: Sie zeigte sich etwa darin, dass mir die Schüler freiwillig und ohne Aufforderung einen Teil der Organisation abgenommen hatten, oder darin, dass sie die Gesprächsstunde in die große Pause verlängerten. Solches Feedback ist wenigstens genauso ernst zu nehmen wie das der Unlust und des Widerstands.

6. Soll man also den Film mit Schülern zusammen sehen?

Welch eine Frage! Denn wie könnte man, selbst wenn man es für angebracht hielte, verhindern, dass die Schüler sich den Film alleine anschauen? Ebenso gut könnte man also fragen, ob der Lehrer mit den Schülern zusammen die Welt erkunden – oder sie doch lieber damit allein lassen solle. Im letzteren Fall bliebe die Schule, was sie womöglich oft ist: eine Anstalt, in der man sich ersatzweise mit einer erfundenen Realität befasst, im besten Fall mit einer auf die Lehrerperspektive zugerichteten Wirklichkeit, die der Lehrer für die Wirklichkeit selbst hält – die Schüler ziehen es dann vor, am Nachmittag ohne den Lehrer die Welt zu erleben.

Literatur

Informationen, Dokumente, Interviews, Nachrichten

Virtual Library Geschichte. Zeitgeschichte. Diese Internetseite bietet die größte Online-Sammlung an Material und Links zum Thema Zweiter Weltkrieg und Holocaust. Sie enthält auch eine Abteilung mit didaktischen Materialien und ist für Lehrer eine erstklassige Informations-Website zum Gegenstand: <http://www.vl-zeitgeschichte.de>

Der Untergang. Medien, Materialien, Meinungen, Informationen und Dokumente zum Film von der Gesellschaft für Film- und Medienkritik e. V., <http://www.der-untergang.de>

Die Internetseite zum Film, <http://www.deruntergang-special.film.de>

Nachrichtendienst für Historiker, Presseschau, <http://www.nfhdata.de/premium/datenbasis-information/pages/Presseschau-Deutsch/2004/September>

Interview mit Bernd Eichinger: „Hitler ist greifbarer geworden.“ Bernd Eichinger über sein Bild des Despoten und wie Deutsche ihre Geschichte aufarbeiten sollten. In: FR vom 11. 9. 2004.

Interview mit Bernd Eichinger, <http://www.der-untergang.de/bernd-eichinger.php3>

Interview mit Joachim Fest, <http://www.der-untergang.de/joachim-fest.php3>

Interview mit Joachim Fest, http://www.hr-online.de/website/rubriken/nachrichten/index.jsp?rubrik=5710&key_standard_document_2239398

Interview mit Bruno Ganz, <http://www.der-untergang.de/bruno-ganz.php3>

Und immer dieses Warten, diese nach innen gekehrten Augen. Ein Gespräch mit dem Schauspieler Bruno Ganz über seine schwierigste Rolle – als Adolf Hitler in dem Film *Der Untergang*. In: SZ vom 13. 9. 2004.

Interview mit Oliver Hirschbiegel, <http://www.stern.de/unterhaltung/film/index.html?id=529472&cid=530352>

Corinna Harfouch, Alexandra Maria Lara und Juliane Köhler interpretieren ihre Rollen in *Der Untergang* als Hitlers Frauen. In: SZ vom 4. 9. 2004.

- Interview mit Niklas Frank: „Wir sind Hitler.“ Niklas Fank, Sohn des ehemaligen NS-Generalgouverneurs für Polen, über seine Eltern, das Erbe, das alle Deutschen tragen, die Anziehungskraft Hitlers und das Gefühl, ein „Fremdi“ gewesen zu sein. In: FR vom 16. 9. 2004.
- „Der Untergang“ von US-Kritik gefeiert. In: Die Welt vom 17. 9. 2004, <http://www.welt.de/data/2004/09/17/333300.html?prx=1>
- Sven Felix Kellerhoff: „Es menscht nicht“: Die deutschen Historiker sahen „Der Untergang“. In: Die Welt vom 17. 9. 2004, <http://www.welt.de/data/2004/09/17/333307.html?prx=1>
- Ralph Bollmann: Das graue Füchlein. Trotz Bedenken erteilten die Experten auf dem 45. Deutschen Historikertag dem Film „Der Untergang“ ihre Absolution. In: taz Nr. 7464 vom 17. 9. 2004, <http://www.taz.de/pt/2004/09/17/a0188.nf/textdruck>

Rezensionen

- Frank Schirrmacher: Die zweite Erfindung Hitlers: „Der Untergang“. In: FAZ vom 15. 9. 2004.
- Ian Kershaw: Der Führer küßt, der Führer ißt Schokolade. Nach der Premiere: „Einen besseren Film über Hitlers letzte Tage kann ich mir nicht vorstellen.“ In: FAZ vom 17. 9. 2004.
- Joachim Güntner: Der Blick der Kammerdiener. Aufregung um den neuen Hitler-Film „Der Untergang“. In: NZZ vom 17. 9. 2004; <http://www.nzz.ch/2004/09/17/fe/page-article9V2MS.html>
- Richard Oehmann: Eine deutsche Fleißarbeit. In „Der Untergang“ kriegt Adolf Hitler seinen Abgang nochmal in Farbe. In: Telepolis vom 16. 9. 2004; <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/18/18339/1.html>
- Daniel Kothenschulte: Hitler – eine Barriere. Oliver Hirschbiegels und Bernd Eichingers Film „Der Untergang“ versucht die Rekonstruktion und scheitert an der Erfindung. In: FR vom 14. 9. 2004.
- Daniel Kothenschulte: Ohne Herz mit Seele. Das Bild Hitlers galt im deutschen Film lange als ein Tabu, doch damit gebrochen haben Autoren schon vor Eichinger. In: FR vom 28. 9. 2004.
- Claudia Schmölders: Zum Tee beim Monster. „Der Untergang“ als Zerreißprobe in den Erinnerungskulturen. In: FR vom 25. 9. 2004.
- Harald Welzer: Der erratische Führer. In „Der Untergang“ wird Hitler zum tragischen Helden. In: FR vom 18. 09. 2004.
- Jens Jessen: Stilles Ende eines Irren unter Tage. In: Die Zeit Nr. 36/2004; http://zeus.zeit.de/text/2004/36/Der_Untergang
- Georg Seesslen: Das faschistische Subjekt. In: Die Zeit Nr. 39/2004 vom 16. 9. 2004, <http://www.zeit.de/2004/39/Hitler-Filme>
- Jens Jessen: Was macht Hitler so unwiderstehlich? In: Die Zeit Nr. 40/2004 vom 23. 9. 2004; http://zeus.zeit.de/text/2004/40/01_leit_1_40
- Jörg Lau: Ein vorzeigbarer Hitler. Die ausländische Presse belächelt Oliver Hirschbiegels Film „Der Untergang“. In: Die Zeit Nr. 40/2004; http://zeus.zeit.de/text/2004/40/Untergang_International
- Wim Wenders: Tja, dann wollen wir mal. Warum darf man Hitler in „Der Untergang“ nicht sterben sehen? Kritische Anmerkungen zu einem Film ohne Haltung. In: Die Zeit Nr. 44/2004 vom 21. 10. 2004; http://www.zeit.de/2004/44/Untergang_n
- Fritz Göttler: Der Touch des Bösen. In: sueddeutsche.de-Kultur vom 24. 8. 2004; <http://www.sueddeutsche.de/kultur/artikel/894/37857/print.html>
- Andreas Borcholte: Die unerzählbare Geschichte. In: Spiegel-online vom 15. 9. 2004; <http://www.spiegel.de/kultur/kino/0,1518,318031,00.html>
- Stefan Mannes: Der Untergang. In: shoa.de vom 21. 10. 2004; http://www.shoa.de/rezensionen/rezension_041021.html
- Dietrich Kuhlbrodt: Die Wiederkehr. The Return of Hitler hieß Bernd Eichingers „Der Untergang“ unter Filmkennern. In: konkret, Heft 10/2004, S. 40 f.

Martin Buchholz: Hitler war 'ne Wolke. In: Konkret Online 12/04: Aus aktuellem Anlaß;
<http://www.konkret-verlage.de/kvv/txt.php?text=a2>
Schülerrezensionen in: <http://www.bavaria.film.de/moviereviews.php/id/1486>

Unterrichtsmaterialien

Kulturfiliale Gillner und Conrad/Vera Conrad (Hg.): Der Untergang. Materialien für den Unterricht. München 2004, zum Download: http://www.cinestar.de/html/download/DerUntergang_Filmheft.pdf
Gerd W. Hochscherf: Der Untergang: Links und Tipps zum Film. Ausgewählte Links und Materialien für den Unterricht oder die Unterrichtsvorbereitung zum Film „Der Untergang“; <http://www.lehrer-online.de/url/untergang>
Focus macht Schule: Focus-Fakten und Impulse: Film-Ereignis „Der Untergang“; http://www.focus-magazin-verlag.de/UPLOAD/pdf/fms_kw_37.pdf
School-Scout: Systematische Annäherung an Eichingers Hitlerfilm „Der Untergang“ mit Bruno Ganz; <http://www.School-Scout.de>
Cornelsen-Verlag: Aktualitätendienst Geschichte, „Der Untergang“ – Ein Spielfilm schildert die letzten Tage des Dritten Reiches. Didaktische Hinweise, Arbeitsblätter, Lösungsvorschläge, Linkhinweise ...; <http://www.cornelsen-teachweb.de>

Stellungnahmen zum Einsatz des Films im Unterricht

Behörde für Bildung und Sport: Einladungsbrief der UCI-Kinowelt zu Schulvorstellungen der Filme „Der Untergang“ und „Im toten Winkel“; <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/aktuelles/bbs-nachrichten/archiv/02-august-2004,property=source.html#art33>
Junge Welt: Angewandte Techniken der Vertuschung. Der Faschismus war kein Big-Brother-Bunker: Auf dem 23. Kongreß für Politische Psychologie wurde der erfolgreiche Hitler-Film „Der Untergang“ für besonders gefährlich gehalten. In: Junge Welt vom 11. 11. 2004; <http://www.jungewelt.de/2004/11-11/022.php>
Nette Stehaufmännchen in Hitlers Bunker. Interview mit Thomas Kliche, BDP. In: Netzeitung.de; <http://www.netzeitung.de/voiceofgermany/312784.html>
Gesamtschule Eiserfeld: „Der Untergang“ – sollte man diesen Film mit Schülern sehen?; <http://www.gesamtschule-eiserfeld.de>